

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS EM CIÊNCIAS: PERCEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Marília Cid

CIEP, Universidade de Évora, Portugal
mcid@uevora.pt

Adriana Mohr

CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
amohr@matrix.com.br

RESUMO: Uma formação de professores sólida implica a preparação de bons profissionais, capazes de fornecer uma educação de qualidade aos seus futuros alunos. Esta formação inclui necessariamente um bom conhecimento sobre os processos avaliativos.

Apesar da interpretação prevalente nas escolas se centrar na avaliação dos resultados, essencialmente sumativa, a pesquisa mostra que é a avaliação para as aprendizagens, essencialmente formativa, que leva à melhoria significativa dos resultados dos alunos.

De forma a compreender as percepções que futuros professores de Ciências, portugueses e brasileiros, estão a construir sobre avaliação, como resultado da sua formação inicial, foi elaborado um questionário que mostrou que estes estudantes têm dificuldade em definir e concretizar práticas avaliativas formativas, apesar de defenderem a sua importância e pertinência.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, avaliação para as aprendizagens, percepção, formação inicial.

OBJETIVOS

Dada a importância da avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, procurámos identificar as percepções de futuros professores de ciências sobre avaliação, assim como os seus pontos de vista sobre o seu papel enquanto avaliadores. Como tivemos acesso a alunos portugueses e brasileiros em formação, procurámos indagar como em ambos os países se enfrenta este problema quando chega a hora de implementar práticas avaliativas na escola.

Especificamente, este estudo foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

1. Que percepções de avaliação possuem os alunos universitários?
2. Que estratégias de avaliação consideram ser mais eficazes para a aprendizagem?
3. Como os alunos compreendem a relação entre avaliação sumativa e formativa?

MARCO TEÓRICO

Apesar de os professores em geral não praticarem a avaliação formativa, mesmo quando tiveram formação nesse sentido ou é prescrito no currículo oficial, a pesquisa tem mostrado, desde o trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam, em 1998, que os alunos fazem progressos significativos quando os professores usam técnicas de avaliação formativa. Black e Wiliam (1998) definem a avaliação formativa como “abrangendo todas as atividades (...), que fornecem informações a serem utilizadas como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem” (p. 7).

O significado da expressão avaliação formativa tem mudado ao longo do tempo, sendo por isso que alguns autores sugerem o uso de outras expressões para mostrar a diferença de significado. Stiggins (2005), por exemplo, utiliza Avaliação Para as Aprendizagens (APA) para estabelecer a diferença entre o anterior e o atual entendimento: “avaliação para as aprendizagens é contínua, é para informar os alunos acerca deles próprios (...) indica o progresso que cada aluno está a fazer no sentido de atingir cada meta, enquanto a aprendizagem está a acontecer – enquanto ainda pode ser útil” (pp. 1-2).

Na verdade, as evidências recolhidas devem fornecer informação sobre os passos a seguir no sentido de melhorar o desempenho dos alunos (Wiliam, 2011). Este é um processo participado, pois a avaliação inclui o professor, os alunos individualmente e os seus pares e o seu propósito é o de promover a aprendizagem dos alunos (Wiliam, 2009), clarificando “onde os alunos estão na sua aprendizagem, para onde estão indo, e os passos necessários para chegar lá” (p.11).

Os principais pressupostos da APA implicam entender a aprendizagem como: a) um processo ativo e social; b) em que o indivíduo constrói significados; c) e que resulta melhor se se basear no que já é conhecido pelo aluno (Glaserfeld, 1989; Novak, 1993). Pode dizer-se que a APA implica aprendentes ativos e capazes de autorregulação, que se esforçam por dar sentido ao que estão a aprender e a quem se dão os meios para se tornarem cada vez mais capazes de avaliar o seu próprio desempenho (Hadji, 1992; Perrenoud, 1998). Isso implica uma conceção de aprendizagem colaborativa e em que o feedback, a autoavaliação e a avaliação entre pares têm um papel a desempenhar neste processo de autorregulação (Stobart, 2008).

METODOLOGIA

Participantes

Os alunos participantes deste estudo estavam inscritos, nos anos 2011 e 2012, em cursos de formação de professores de ciências. Os alunos portugueses, da Universidade de Évora (UE), frequentavam um curso de mestrado com vista à profissionalização no ensino. Os estudantes brasileiros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) frequentavam uma licenciatura que visava os mesmos objetivos. Todos os participantes tinham formação na área de ciências físicas e/ou naturais e estavam em prática letiva em escolas de ensino pré-universitário.

Instrumentos e Procedimentos

Para analisar as perceções dos alunos sobre avaliação, foi implementado um questionário, construído com base em diversos estudos sobre a área (Black et al, 2002; Rieg, 2007; Rieg & Wilson, 2009; Stull *et al*, 2011). O questionário é composto por 12 questões, principalmente de resposta aberta, com alguns itens objetivos, buscando conhecer as perceções dos alunos sobre avaliação e práticas avaliativas. O questionário foi respondido pelos alunos de forma anónima e por escrito.

A análise qualitativa das respostas dos alunos foi realizada a fim de compreender o seu entendimento sobre o conceito de avaliação, na tentativa de dar resposta às questões de partida.

Foi possível obter um retorno de 8 questionários na UFSC e de 6 na UE, sendo que, por isso, as respostas são exploradas em termos de exemplos para ilustrar o pensamento de professores em formação e não com o objetivo de estabelecer generalizações.

CONCLUSÕES

Os estudantes respondentes, sendo oriundos de contextos diversos, evidenciaram esse facto ao darem ênfase a aspetos diferentes da avaliação. Assim os estudantes portugueses utilizaram recorrentemente as expressões avaliação contínua, formativa e sumativa, pois são expressões consagradas na legislação portuguesa e os alunos brasileiros optaram por expressões como avaliação continuada e conteudista.

A definição de avaliação tende, nas respostas dos dois grupos, a uma função de verificação e de balanço, de cariz sumativo. A função formativa é residual nas respostas, com um aluno da UE a referir que a avaliação corresponde a “um processo com potencial para gerar aprendizagens”.

Quando inquiridos sobre a relação entre as aprendizagens escolares mais significativas que tiveram enquanto alunos com a forma como foram avaliados, os alunos brasileiros afirmam, por exemplo, que o “método de avaliação nunca serviu para me fazer aprender algo” ou que “era aplicada de uma maneira errada, avaliando muito mais o que o aluno não sabe do que o que ele realmente sabe”. Em contrapartida, os alunos portugueses, parecem ter tido experiências diferentes enquanto alunos, uma vez que afirmam relacionar essas aprendizagens com o uso de “trabalhos individuais com posterior apresentação” e “análise do caderno de campo”, para citarmos apenas dois exemplos.

No entanto, quando são desafiados a identificar um episódio em que a avaliação tenha influenciado positivamente as suas aprendizagens, os alunos da UFSC indicam recorrentemente os trabalhos de grupo, com apresentação à turma, trabalhos de pesquisa e projetos, tal como os alunos de Évora.

Quanto a exemplos que tenham influenciado negativamente a aprendizagem, todos os estudantes foram unânimes em relatar situações relacionadas com provas escritas e momentos formais de avaliação, salientando a pressão a que se sentiram sujeitos e a superficialidade das aprendizagens realizadas.

No que diz respeito à forma como desenvolvem a avaliação na escola, enquanto professores, e à forma como mostram aos seus alunos como eles estão aprendendo e do que precisam para melhorar a aprendizagem, a tendência das respostas é nitidamente de natureza formativa. Ambos os grupos referem a importância do retorno/*feedback* e da diversidade dos instrumentos e estratégias de avaliação.

Apesar de os contextos serem diversos, chegamos no entanto a conclusões similares: não é fácil definir avaliação e o processo avaliativo levanta muitas questões quando se põe em prática, levando a diferentes interpretações e soluções em sala de aula.

De uma forma geral, estes futuros professores tendem a reconhecer o valor da avaliação de cariz formativo, mas têm dificuldade em concretizar mudanças. Na verdade, tal como Stull e colaboradores (2011) também constataram, a prática corrente é muito influenciada por pressões para mostrar evidências dos resultados dos alunos induzindo os professores a práticas avaliativas sumativas, na forma de testes ou provas escritas.

Os resultados também apontam no sentido de a compreensão da terminologia nesta área e das relações entre os conceitos se encontrar ainda fragmentada, evidenciando a necessidade de mais construção teórica, para sustentar as práticas avaliativas escolares, como defendem Black e Wiliam (1998), Stiggins (2005), Fernandes (2005) ou Stobart (2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, P.J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Glaserfeld (1989). Constructivism in Education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Supplement Vol.1, 162–163). Oxford: Pergamon Press.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.Novak, J.D. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6(2), pp. 167-193.
- Perrenoud, Ph. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Rieg, S. A. (2007). Classroom assessment strategies: what do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 214-225.
- Rieg, S. A. & Wilson, B. A. (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stull, J., Varnum, S., Ducette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.